

発達障害児の認知特性を活かした個別の指導計画の作成

村 上 義 次

I 問題と目的

本研究では、発達障害を持つ子供たちの認知処理の特徴と学力全般に焦点をあてたアセスメントを行い、個別の指導計画作成にあたっての1つのモデルを提示することを目的とする。

学習障害 (Learning Disabilities: LD)、注意欠陥 / 多動性障害 (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: AD/HD)、高機能自閉症等を持つ子供たちへの教育的対応として、文部科学省 (2001) は「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～(最終報告)」において、特別な教育的支援を必要とする児童・生徒の実態や指導の状況等について全国的な調査を行うこと、学習障害の状態に応じた指導方法を確立することなど21世紀の特殊教育に向けての提言を行った。さらに「今後の特別支援教育の在り方について (最終報告)」(文部科学省, 2003)において特殊教育から特別支援教育への転換を図ること、LD, AD/HD等への対応では、校内における特別支援教育体制の確立の必要性、特別支援コーディネーター・少人数指導や個別指導を行うティームティーチング (TT) の活用的重要性や個別の指導計画の必要性が盛り込まれた。

しかし、特別な支援を必要とする児童・生徒への支援は始まったばかりであり、個別の指導計画の作成方法が確立されておらず、作成に当たる教師には発達障害に関する専門知識が不足しており、個別の指導計画作成は個々の教師の経験に委ねられているのが現状である。さらに、個別の指導計画作成にあたってのアセスメント方法については、学力全般に対するアセスメントが行われていないなどの課題も見られる。石隈 (1993) は、個別の指導計画作成には知能・学習面、心理的適応面、環境面での資料収集が必要であるとし、海津 (2003) は、LD児のアセスメントにおいて学力全般に焦点をあてたケースが見当たらないことを指摘している。また、簗 (2000) は、学習困難児の学力評価は通知表や担任からの情報が多く、標準学力検査などの客観的評価を用いるのは限られたケースであるとしている。

そこで個別の指導計画作成にあたって参考になるのが、本田 (2006) の認知構造図である。認知構造図とは、情報の入力・処理・出力までの脳内プロセスを簡単に図示したものである。認知構造図は、児童の認知処理の特徴を視覚的に捉えることができ、発達障害を持つ子供たちが何が得意で何が苦手なのか、その認知処理の特徴について重要な情報を与えてくれる。同時に、学力全般のアセスメントとして、学力検査等から得られた情報を「系統だった知識体系」(以後、知識体系)、「組み立てる公式」

（以後、公式）、「単語・部分的知識」（以後、部分的知識）が必要な課題の3つの領域に大まかに分類し、子供たちがどのような領域でつまづいているのかを明らかにしている。このように、認知処理の特徴と学習面でのつまづきを明らかにすることにより、より効果的な個別の指導計画の作成が可能となる。

II 方法

K-ABC（Kaufman Assessment Battery for Children）と学習塾で使われている学力検査を実施し、個別の指導計画を作成する。

1. 対象児童

民間の心理相談室における学習支援部門に通う児童の中で、学習の遅れが顕著な男児2名が対象であった。対象児童の概要を表1に示す。

表1 対象児童の概要

	来室の理由	生育歴・家族構成・家庭での様子	学校での様子
A 児 (男) 小3	字が乱雑。作文が苦手。文章を最後まで読まない。算数や国語の問題文が理解できないなど、学習上の問題を抱えていたため来室。	低体重児。言葉の発達が遅かった。こだわりが強く多動傾向。8歳の時AD/HDと診断。・両親と本児の3人家族。・ゲームの解説書や興味関心のある書籍などを読みその内容を理解している。母親が勉強を良く見ている。	授業中に落ち着きがなく文章の読み飛ばしや猛スピードで文章を読む、すぐに次の課題に注意が向いてしまい文章理解が困難。筆圧が一定でなく字が粗雑、感覚統合（特に微細運動）に課題がある。「字を丁寧に書きなさい」と指導されているが、感想文などはなんとか書いている。
B 児 (男) 小5	小学3年生より不登校。それ以降の学習がまったくなされていない。小学5年生の学習レベルに少しでも近づけたいと来室。	早産。チアノーゼで生まれる。始語2歳。3歳で斜視と診断。7歳頃から人見知りが激しくなり、こだわりも強くなった。10歳の時高機能自閉症と診断。・両親と本児の3人家族。・テレビで株価の情報を見たり、宝くじの当選金の使い道を頭の中で計算できる。	体育に参加できない。小学3年生の頃、学校で友達と頻繁にトラブルを起こし不登校となる。強制的に勉強させられている。ノートの字が大きくマス目に入らない。文章を書くことを嫌がる、書いても平仮名が多い。算数は、問題を見ただけで諦める。学習全般に拒否反応があり、やってもできないという考えを持っている。テスト形式や機械的な計算は取り組もうとしないが、暗算なら取り組むことができる

2. アセスメント

1) 認知処理のアセスメント

認知処理の特徴を理解するためK-ABCを実施する。K-ABCを用いたのは、児童が情報をどのように処理し、問題を解くのかというプロセスを重視したためである。また、LD児には中枢神経系の障害が背景に存在する可能性があり、その心理教育的アセスメントの過程において、各種の神経心理学的検査などが重要な役割を果たしており（巽, 1997）、K-ABCが日本版の標準化が行われている神経心理学的検査だからである。

2) 学力のアセスメント

学業上の課題を客観的に把握するための学力検査を実施し、学習上のつまづきを明らかにする。

3) 手続き

X年6月1日～X年7月1日の期間に行われた。K-ABCは、筆者と相談室のスタッフ1名が個別に実施し、検査時間はおよそ60分であった。学力検査は、筆者が個別に実施した。検査時間は、A児は1教科当たり20分、B児は1教科当たり40分であった。

III 結果

1. 認知面の特徴

対象児童のK-ABC検査結果を表2に示した。A児のK-ABC検査結果は、総合尺度間で同時処理（79）＜習得度（99）、認知処理（82）＜習得度（99）の結果となり個人内差が大きかった。B児のK-ABC検査結果は、総合尺度間で同時処理（100）＜習得度（124）、継次処理（107）＜習得度（124）、認知処理（103）＜習得度（124）の結果となり個人内差が大きかった。したがって、A児、B児ともに全般的な知能の発達に遅れはないが、認知能力にアンバランスが見られた。

表2 対象児童のK-ABC検査結果

A児 8歳 11ヶ月	認知処理	82 ± 7	継次処理	90 ± 9
	習得度	99 ± 5	同時処理	79 ± 8
	認知処理過程評価点（平均 10） （A 児の平均評価点 7）		手の動作 8, 数唱 10・S、語の配列 7, 絵の統合 8 模様の構成 7, 視覚類推 5, 位置さがし 7	
	習得度評価点（平均 100） （A 児の平均標準得点 99）		算数 114-S, などなど 87, 言葉の読み 96, 文の理解 100	
B児 10歳 10ヶ月	認知処理	103 ± 8	継次処理	107 ± 10
	習得度	124 ± 6	同時処理	100 ± 9
	認知処理過程評価点（平均 10） （B 児の平均評価点 10）		手の動作 11, 数唱 9, 語の配列 13, 絵の統合 10 模様の構成 7, 視覚類推 12, 位置さがし 11	
	習得度評価点（平均 100） （B 児の平均標準得点 117）		算数 99-W, などなど 129-S, 言葉の読み 122, 文の理解 119	

※有意に強い下位検査（S）、弱い下位検査（W）

2. 学力面の特徴

対象児童の学力検査結果を表3に示した。本研究では、本田（2006）の学力のアセスメント方法にしたがって、学力検査の設問を「知識体系」、「公式」、「部分的知識」が必要な課題の3つに分類し、平均点と比較しつまずきを明らかにした。

A児の学力検査では、国語で「知識体系」、「公式」、「部分的知識」が必要な課題で平均点を大きく下回り、B児の学力検査では、算数で「公式」、「部分的知識」が必要な課題で平均点を大きく下回った。したがって、1999年に文部省（現文部科学省）が示した学習障害の定義に基づき、A児、B児ともに全般的な知能の発達に遅れはないが、特定のものの習得と使用に著しい困難を示しておりLDの疑いがあると判断した。

表 3 対象児童の学力検査結果

設問		出題内容（得点 / 平均点 / 配点）	
		国語	算数
A 児	系統だった知識体系	伝記文の読み取り (0/16.3/25)	九九の決まりと文章題、決まりを見つける (15/19.0/30)
	組み立てる公式	言葉をつなげる (0/21.4/25)	掛算、九九、3桁の数の計算 (55/52.0/55)
	単語・部分的知識	仲間の漢字、反対語 (15/43.9/50)	三角形、四角形 (15/11.9/15)
B 児	系統だった知識体系	説明文の読解、物語の読解 (33/41.9/60)	変わり方調べ、思考発想型問題 (10/13.4/25)
	組み立てる公式	喩えの表現 (15/14.7/15)	小数の足し算、引き算、面積 (0/34.3/45)
	単語・部分的知識	漢字の読み書き、言葉の意味 (12/18.9/25)	およその数、分数の仕組み (0/21.2/30)

3. 認知構造図

K-ABC 検査、学力検査から得られた情報を基に A 児（図 1）、B 児（図 2）の認知構造図を作成した。

A 児の認知構造

K-ABC の結果から、認知処理（82）＜習得度（99）となっており認知処理能力自体は高くないが、家庭における学習機会、両親の学習に対する動機づけなどから数や言語に関する知識・能力を獲得していると考えられる。下位検査では、「数唱」が A 児の中では強い検査項目になっており、数字や断片的な言葉などの耳から入った情報の短期記憶が強く、モデル通りに再生する力があり、短期間の集中力が優れている。そのため、学力検査にも見られるように、九九や四則演算などモデル通りに行うことができ算数に自信を持っている。その一方、多くの似たような刺激の中から答えを選ぶ「視覚類推」は、衝動性が高い A 児にとっては苦手な検査項目であり平均以下となっている。また、漢字の書き取りや文章読解に困難が生じ国語学習に不安を感じているのは、視覚的な弱さや細部への注意能力が低いこと、AD/HD の特徴である不注意や衝動性が関与していると考えられた。また、「なぞなぞ」が弱い検査項目となっており、詳細な部分をつなげる組み合わせ能力が低いいため、形が曖昧、情報が断片的な場合は統合が上手くいかないようである。さらに、国語学習では様々な情報の入力に対して現在持つ知識体系が上手く統合されないのは、ワーキングメモリの弱さとも考えられ、特定の出来事やエピソードを覚える能力があっても意味記憶として蓄積されないと推測された。

B 児の認知構造

K-ABC の結果から、認知処理（103）＜習得度（124）となっており認知処理能力を十分に応用して数や言語に関する知識・能力を獲得している。下位検査では、「なぞなぞ」、「言葉の読み」、「文の理解」に年齢以上の力があることから、言葉に関する聴覚の短期記憶が優れ、言語概念形成、言語表現が強い結果となり国語の学力は平均的となっている。しかし、「模様の構成」が年齢以下であり視覚－運動の協応が弱く、学校では文章を書くことを嫌がることから言語表現以外では表現力が落ちる

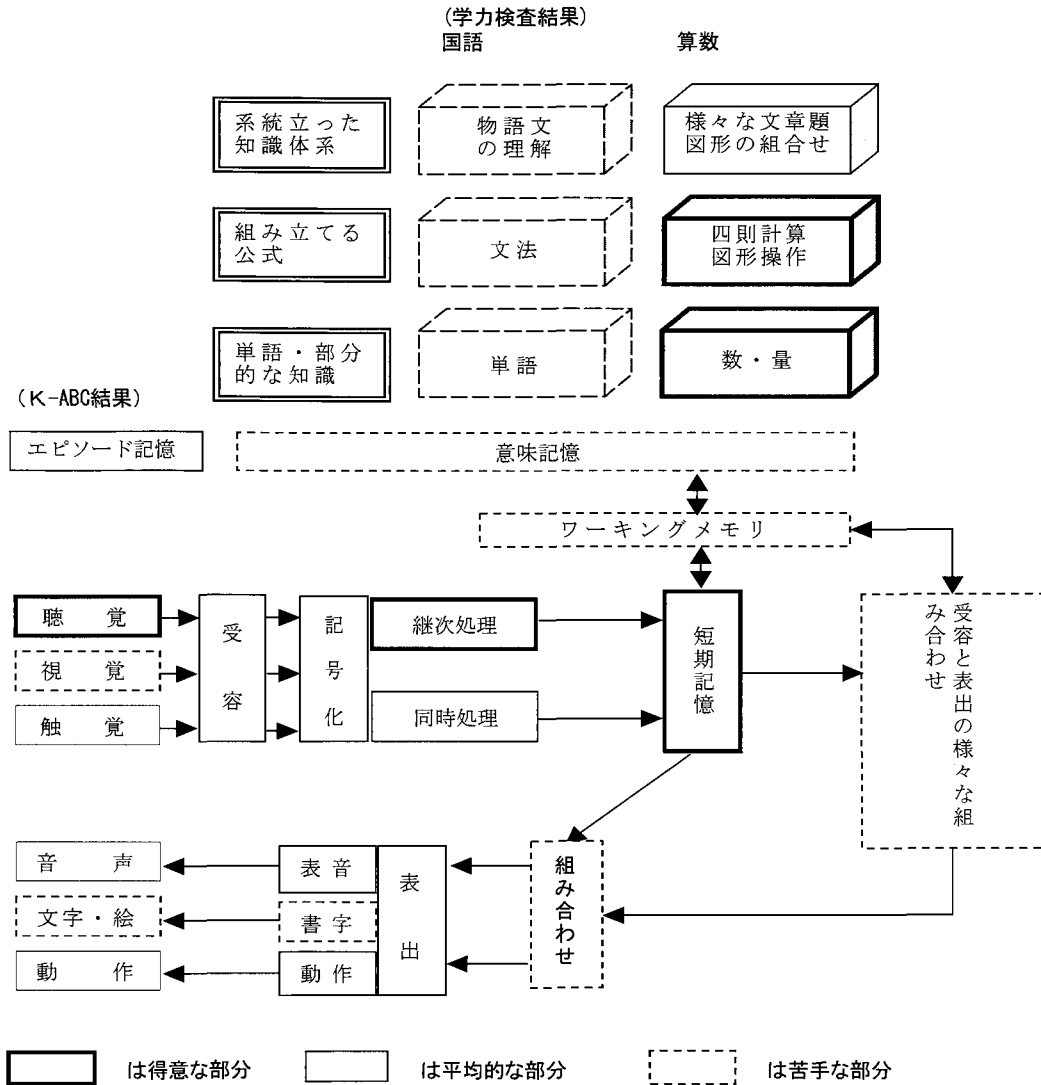


図1 A児の認知構造図（本田，2006を加筆）

と考えられた。また、不完全なインクプロットの絵のすき間を（心理的に）埋め、その絵の名前を説明する「絵の統合」は平均だが、検査中は答えに自信がなく不安になると外言が増えていた。これは、不完全な視覚情報から全体を見つける力が不足しており、形が明確なら良いが情報が断片的な場合は不安になり統合が困難になる場合があると推測された。「算数」はB児の中では弱い検査項目となっており、操作するものが1つのときはワーキングメモリが活性化するが、文章題のように数字と文字が一緒、図形問題のように映像と言葉が一緒であると情報処理が困難になると考えられ、数などの抽象的なものを扱う算数には拒否反応を示し、問題を見ただけで諦めてしまうと推察された。さらに、B児には、強制的に学習をさせるなどの不適切な教育により学習に対する拒否反応や、やってもダメな

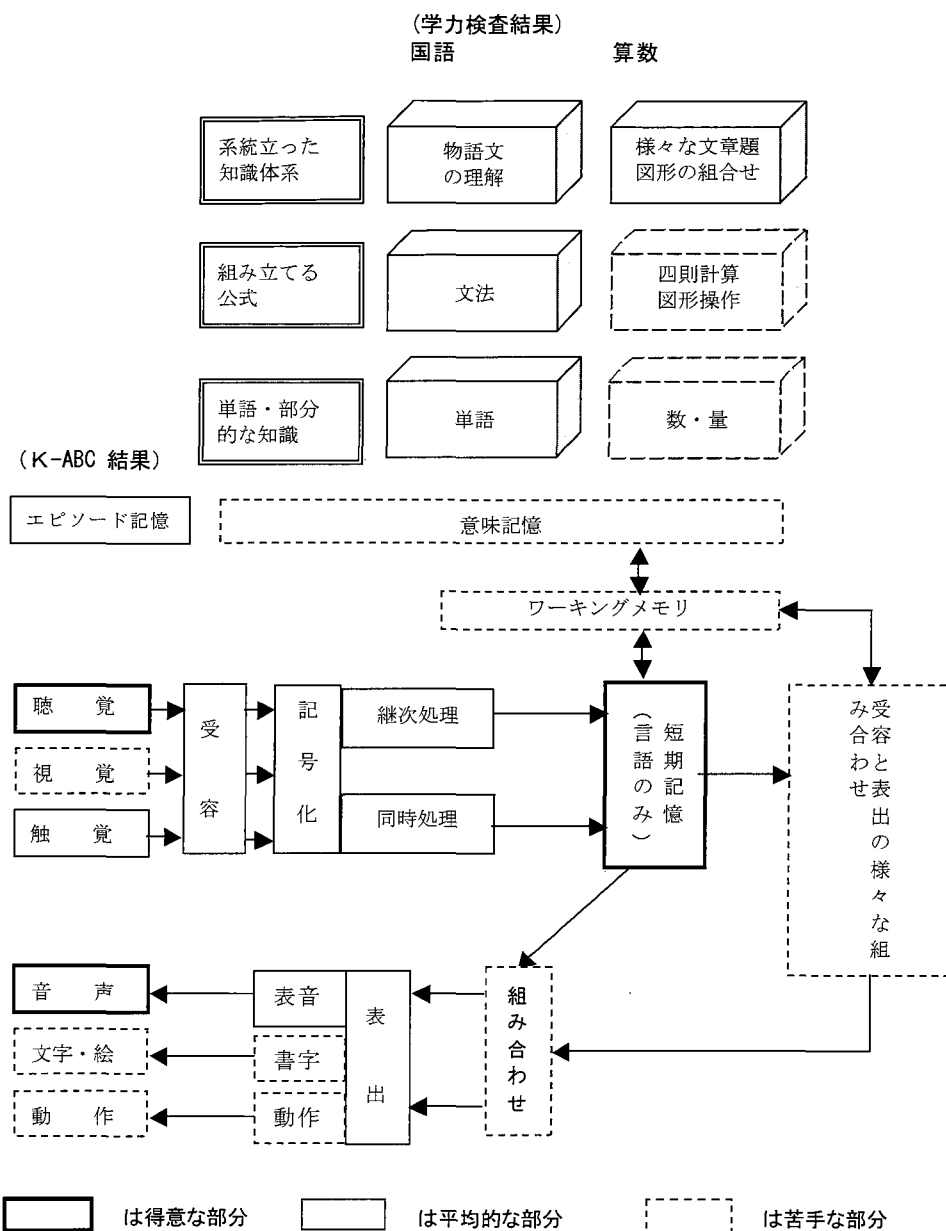


図2 B児の認知構造図（本田，2006を加筆）

んだという自己効力感の低下が確認されていた。そのため、算数の学力検査では全ての設問において平均点以下となった可能性も考えられた。また、不安が高いと入手した情報を永続的に貯蔵する長期記憶が活用できず、特定の出来事やエピソードを覚える能力があっても、意味記憶として蓄積されにくいと推察された。

4. 個別の指導計画

認知構造図を基に A 児の個別の指導計画（国語）を表 4 に、B 児の個別の指導計画（算数）を表 5 に示した。

表 4 A 児の個別の指導計画（国語）

（長期目標） 2, 3 行の文章を書けるようにする。
（短期目標） 1. 文字を覚えるときに、全体と部分とを関係づけて記憶できるようにする。 2. 字を丁寧に書く。 3. 1 行の文章を正確に書けるようにする。
1. 進め方のポイント ・学習支援前は、学習への不安を軽減するため別室で雑談を交わし、A 児がリラックスできるようにする。また、支援者の指示に従って行動することを約束する。 ・見通しを立てて作業をする。どこまでするのか、どの程度するのかなどの目標を設定し、安心して学習に取り組ませる。 ・字が粗雑な場合でも「×」はつけない、良い部分を見つけて「○」をつける。 ・（入 力）言葉の説明に絵や図を加え視覚的・同時的アプローチを取り入れる。 ・（情報処理）見たことを言葉で意味づけして、意味記憶として長期記憶に残せるようにする。 ・（出 力）体験したことを言葉や文字で表す練習を行う。
2. 国語学習のポイント ①単語・部分的な知識 ・なぞなぞ、カルタ、絵カードなどの遊びやゲームを通して、単語や言葉の知識、同音異義語や反対語などを増やしていく。 ・漢字をジグソーパズルのように分解・合成して遊びながら漢字を覚えるように指導する。 ・漢字の書き取りは、あらかじめ漢字を点線で書いておき、なぞらせて練習する（同時処理型の学習支援）。平仮名では、始めと終わりの点を指定して順番に結ばせて練習する（継次処理型の学習支援）。
②組み立てる公式 ・簡単な動作や行動を見て、それを正確な文章に表す。 ・学習後の振り返りで、わかったことや難しかったことその時の気持ちなどを短い文章で正確に書く練習をする。
③系統だった知識体系 ・好きなこと興味関心のあること（電車、地図など）に関しての文章を通して、長文に馴染ませ内容についての質問をする。 ・文章読解では、イラストを使い文章全体をイメージさせてから文章理解に入る。

A 児の個別の指導計画（国語）

A 児の K-ABC 検査結果からは同時処理と継次処理間に個人内差はなかった。したがって、個別の指導計画では、A 児の興味関心が向くことを第 1 に考え、A 児の学習状況を観察しながら同時処理型

表 5 B 児の個別の指導計画

(長期目標) 小学4年生の教科書にある計算をできるようにする。
(短期目標) 1. 簡単な四則演算をできるようにする。 2. 演算の意味を理解できるようにする。 3. 文章題から立式ができるようにする。
1. 進め方のポイント ・学習支援前は別室で雑談を交わしながら、今持っている知識で算数が解けることを強調し学習に対する不安をできるだけ軽減させる。 ・どこまでするのか、どの程度するのかなどの目標を設定し安心して学習に取り組ませる。 ・文章を読む時には音読をすすめ、視覚と聴覚両方から情報を入力させる。読めない漢字にはルビをふっておき、視覚入力力の弱さや文章に対する拒否感を軽減する。 ・認知処理に偏りはないため、同時処理・継次処理型の学習を工夫し得意な言語能力をさらに高め、数的なことにも関心を向けさせ、基礎的な数的能力をつけていく。 ・興味関心を持てるもの、安心してできるもの、取り組みやすいものを見つけて指導していく。 ・(入 力) 問題は1問ずつ大きく書き出して見やすく提示する。 ・(情報処理) 数の概念を体験と共に身につけるように指導をする。 ・(出 力) 頭の中だけで計算している時は声に出したり、ノートに書くように促す。
2. 算数学習のポイント ①単語・部分的な知識 ・簡単な買い物での支払い、おつりの計算などをさせ数に対する自信を持たせていく。
②組み立てる公式 ・無意味な計算を興味関心のある話題に変換させる。月給から光熱費を引く、国の予算から必要経費を引くなどエピソードと結びつけ、機械的な計算を生活場面に置き換えて計算させる。 ・簡単な百ます計算を時間を測りながらゲーム感覚で行う。
③系統だった知識体系 ・言語に関する知識はあるので、文章題はまず言葉で説明する。次に、言葉を線分図や絵を用いて表す手助けをし、計算式との関係を理解させる。

の学習支援と継次処理型の学習支援を行う。同時処理型の学習支援とは、全体をふまえた教え方、全体から部分へ、視覚的・運動的な手がかりを重視する支援であり、継次処理型の学習支援とは、段階的な教え方、部分から全体へ、聴覚・言語的手がかりなどを重視する支援である（熊谷，1998）。

B 児の個別の指導計画（算数）

B 児の K-ABC 検査結果からは同時処理と継次処理間に個人内差はなかった。したがって、B 児の興味関心が向くことを第1に考え、B 児の学習状況を観察しながら同時処理型の学習支援と継次処理型の学習支援を行う。また、K-ABC 検査結果からは認知処理能力を十分に活用して言語に関する知識・能力を獲得できている結果となっている。しかし、不登校のため授業は小学3年生から受けてお

らず、習得度は教科学習から得られたものではなく、テレビやインターネットなどの情報源から獲得したものであり、体系的な知識ではなく断片的な知識であると考えられる。そのため、算数の基本的な知識を増やすこと、系統立てた学習指導が必要であると考えられた。

IV 考察

従来型の個別の指導計画は、発達障害を持つ子供たちの認知面と学力面での特徴を取り入れたものはほとんどなく、彼らの学び方に沿うものではなかった。本研究では、認知処理の特徴と学力に焦点をあてたアセスメントを行い、発達障害を持つ子供たちの学び方の特徴に合わせた個別の指導計画を作成することができた。以下に本研究における個別の指導計画の特徴を従来型の個別の指導計画と比較して述べる。

A 児は、字が乱雑で作文が苦手、文章を最後まで読まないことが保護者から報告されており、これは AD/HD の特徴である不注意や衝動性が関与していると考えられた。従来型の個別の指導計画ならば、何度も同じ漢字を書かせる、何度も同じ文章を読ませるなど、認知面での特徴を無視したものになると考えられる。その結果、A 児にとって苦手な視覚入力を強要されることになり、学習に対する苦痛が増えるのみならず、学習が定着しない可能性がある。しかし、本研究では、A 児の認知面での特徴を視覚入力の弱さ、組み合わせ能力の不足、ワーキングメモリの弱さ、特定の出来事やエピソードを覚えても意味記憶として蓄積されないと推察した。国語の学習と聞いただけで不安になるのは、漢字を覚えることが苦手で読めない漢字が多く、長い文章の流れが把握しにくく文章理解ができないためと考えられた。

そこで、本研究の個別の指導計画では、まず、不安を軽減し学習しやすい環境を整えることから始めた。不安が複雑な学習の遂行を妨げることが多くの実験的研究からも明らかになっている（Levitt, 1976）ことから、不安を軽減した後に次のステップに移ることを重視した。次に、視覚的な細部への注意の弱さを補うために、言葉に加えて A 児の興味や関心が向くように遊びやゲーム感覚を重視し、図や絵を多用した同時的なアプローチで学習を進めた。例えば、漢字やひらがな学習においては、従来は何度も同じ漢字を書かせていたが、本研究では、文字を丁寧に書くために破線で文字を書いておき、それをなぞらせる同時型の学習支援や、平仮名の指導では、始める点と終わりの点を指定して順番に点と点を結ばせるような継次型の学習支援を提案し、認知処理の特徴に沿った学習支援を展開するものとなっている。また、文字の大きさは大きなものから小さなものへ徐々に変化させ段階的に進めること、多少字がずれていても否定的な態度を取らずに肯定的に対応し、国語の学習に対して自信を持てるようにも配慮した。また、短文作成では、そのときの気持ちを正確な文章で表す練習を行い、生活と密着した文章を作ることで、文の作り方が意味記憶として蓄積されるような支援を提案している。

B 児は、小学 3 年生より不登校となりその後の学習が全くなされておらず、算数は問題を見ただけで諦めていた。従来の個別の指導計画では、単に小学校 3 年生からの基本的な計算を習得することが

目標となると考えられる。しかし、本研究では、B 児の認知面での特徴を言葉に関する聴覚の短期記憶が優れ言語概念形成、言語表現が強いと推察した。一方、不完全な視覚情報から全体を見つける力が不足しており、操作するものが1つの時はワーキングメモリが働くが文章題のように数字と文字が一緒、図形問題のように映像と言葉が一緒であると情報処理が困難になると推測した。さらに、図形や記号といった抽象的な視覚的刺激を受容し認知し、既に持っている知識とを関連付ける作業が苦手であるとした。そのため、数などの抽象的なものを扱うこと、図と文章を合わせて考える図形問題に強い拒否反応を示し算数と聞いただけで諦めてしまっていると考えた。

そこで、本研究の個別の指導計画では、まず、今持っている知識で算数が解けることを繰り返し説明し不安を軽減させ、学習しやすい環境を整えることから始めた。次に、計算力をつけるために、問題は見やすいように1問ずつ1枚の紙に大きく書き、虫食い算のような形式で出題し、数字を埋めていくようにした。従来型の個別の指導計画では、単に問題を解かせるだけであるが、こうした同時処理型の学習支援により問題の全体像がはっきりとし見通しがつき、何をしたら良いのか見当をつけることができ、B 児の視覚入力力の弱さをカバーできるものとなる。また、別の方法として、興味関心が持て安心して取り組めるように、無意味な数をお小遣いや給料、国家予算にして具体性を持たせるようにした。B 児の知っていることを題材にすることにより、数に対する拒否反応を緩和し、安心して算数の問題に取り組めるように配慮した。

このように、発達障害を持つ子供たちの認知処理の特徴と学習面でつまずきを合わせて考えることにより、彼らの学び方に沿った個別の指導計画を作成することができた。これは、従来型の個別の指導計画のような経験則や勘に頼って作成されたものとは異なり、標準化された心理検査と学力検査に基づいた個別の指導計画である。今後の課題は、個別の指導計画のさらなる改善にあり、特に学力検査では、どこにつまずきがあるのかについての明確な指標、つまずきを知るための設問の在り方などを検討し、信頼性を向上させる必要がある。また、この個別の指導計画に基づいて行われた指導によって、発達障害を持つ子供たちの認知面や学力面がどのように変容していくか、その経過を詳細に記録し効果を測定することである。

V おわりに

AD/HD、高機能自閉症といった発達障害児は、読み書きや算数の学習上の問題を抱えたり、とても得意なことがある一方で極端に苦手なものがある等の認知面の特徴があり、この特徴を踏まえた支援を必要とする。しかしながら、日本の通常学級では、発達障害のある子どもたちが在籍していても、彼らのニーズに合った支援を行うことは大変に難しい。その要因としては、実際の指導に当たる現場の教師が発達障害に関する専門知識をあまり持っていないこと、教師が参照できる教育モデルがないことなどが挙げられる。本研究の目的である、発達障害を持つ子供たちの認知面と学習面に焦点を当てたアセスメントによる個別の指導計画の作成が、今後の個別の指導計画作成の1つのモデルとなることを期待している。

引用・参考文献

- Das, J. P., Naglieri, J. A., & Kirby, J. R. (1994): Assessment of cognitive processes. The PASS Theory of Intelligence. Allyn and Bacon.
- 本田恵子 (2006): 脳科学を活かした授業をつくる子どもが生き生きと学ぶために. みくに出版.
- 石隈利紀 (1993): LD の援助システムースクールサイコロジストの立場から一. LD (学習障害) 一研究と実践一, 1(1・2), 53-62.
- 海津亜希子 (2003): LD の学力・認知能力モデルに関する研究一“LDSC と WISC-Ⅲ”との関連から一. LD (学習障害) 一研究と実践一, 12(2), 182-203.
- 熊谷恵子, 藤田和弘, 青山真二 (1998): 特殊学級・養護学校用 長所活用型指導で子どもが変わる一認知処理様式を生かす国語・算数・作業学習の指導方略. 図書文化社.
- Levitt, E. E. (1976): 西川好夫訳 不安の心理学 法政大学出版
- 文部科学省 (2001): 21 世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援のあり方について～ (最終報告).
- 文部科学省 (2003): 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告).
- 簗倫子 (2000): 学習困難児の実態と相談の現状一特殊教育センターへの全国調査および LD 親の会へのアンケート調査から一. LD (学習障害) 一研究と実践一, 8(2), 32-39.
- 巽葉子 (1997): 日本版 K-ABC による学習障害児の認知特性 LD (学習障害) 一研究と実践一, 6(1), 45-52.
- 柘植雅義 (2006): 「個別的教育支援計画」と「個別の指導計画」. 上野一彦編: 教職研修総合特集 (読本シリーズ No. 164) 小・中学校における LD, ADHD, 高機能自閉症の子どもへの教育支援. 教育開発研究所, pp. 39-42.